

Gleich, Utta von

Die Bildungsreformen Boliviens. Der Weg der bilingualen interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadteile

Tertium comparationis 19 (2013) 2, S. 196-221



Quellenangabe/ Reference:

Gleich, Utta von: Die Bildungsreformen Boliviens. Der Weg der bilingualen interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadteile - In: *Tertium comparationis 19 (2013) 2, S. 196-221* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245104 - DOI: 10.25656/01:24510

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245104>

<https://doi.org/10.25656/01:24510>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Die Bildungsreformen Boliviens: Der Weg der bilingualen interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadtteile

Utta von Gleich

Universität Hamburg

Abstract

The article presents an overview of multilingualism in Bolivia and analyzes how the educational reforms carried out in different phases throughout the twentieth century have tried to include the still excluded indigenous population into the educational system. This social transformation is due to indigenous grassroots movements in the Andean countries and their claims making towards their respective governments. The homogenization through the dominant Spanish languages fails, and since the nineties step by step bilingual intercultural pilot projects succeed in developing an extension of intercultural bilingual primary education as an educational right recognized in the constitutions and educational laws of the Andean countries; however, the implementation of this right is not completely fulfilled. As the article analyzes, Bolivia makes a further step, introducing intercultural and multilingual basic education for all Bolivians.

Einleitung

Bolivien ist ein multiethnisches, multikulturelles und mehrsprachiges Land, in dem die mehrsprachige Erziehung bislang nur ein Privileg der europäisch orientierten Eliten war, d.h. Spanisch in Kombination mit Englisch, Französisch oder Deutsch.

Die Mehrsprachigkeit der indigenen Bevölkerung, die immerhin ca. 70 Prozent der Gesamtbevölkerung darstellt, wurde im Bildungssystem bis in die 1980er Jahren ignoriert bzw. unterdrückt. Erst mit der politischen Mobilisierung der indigenen Basisgruppen (vgl. Ströbele-Gregor, 2004) haben einige Länder (z.B. Bolivien, Chile, Ecuador, Kolumbien) dem Drängen nach Anerkennung des multikulturellen, multilingualen, ethnischen Pluralismus auf Verfassungsebene Rechnung getragen (vgl. Gleich, 1989, 1998a, b, 2010). In diesem Zusammenhang geht Bolivien noch

einen Schritt weiter und sichert sogar allen Bolivianern, sowohl in ländlichen Regionen als auch in urbanen Zentren, mit dem neuen Bildungsgesetz von 2010 eine interkulturelle mehrsprachige Grundbildung zu.¹ Dieses Gesetz verlangt für alle Bolivianer die interkulturelle mehrsprachige Grundbildung, nicht nur auf dem Lande, sondern auch in urbanen Zentren. Das Projekt der *Acción Andina de Educación* (AAE)² hat bereits 2008 im Vorfeld innovative bilinguale interkulturelle Bildung für quechuasprachige³ Migrantenkinder in Sucre, der Hauptstadt Boliviens, mit großem Erfolg eingeführt. Die staatliche Implementierung dieses Gesetzes mit einem neuen Curriculum hat hingegen erst Mitte 2013 begonnen.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das AAE-Projekt interkultureller bilingualer Grundschulen für quechuasprachige Migrantenkinder in städtischen Ballungsräumen Boliviens aus dem ländlichen Raum. Es ist ein Beispiel dafür, wie lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Grundbildung in städtischen Gebieten erfolgreich gefördert werden kann.

Indigene Migration vom Land in die Städte ist in Lateinamerika seit Mitte des 20. Jahrhunderts verstärkt zu beobachten. Sie hat sowohl die ländlichen Herkunftsregionen als auch die aufnehmenden urbanen Zentren maßgeblich verändert. Indigene Organisationen und Sozialwissenschaftler sehen in diesen Migrationsbewegungen eine Gefahr des Verlustes von Kultur, Sprache und Tradition. In vielen lateinamerikanischen Städten sind Indigene mit sozialer Ausgrenzung konfrontiert, mit der Folge, dass sie sich gezwungen fühlen, ihre Identität als Indigene in der Öffentlichkeit aufzugeben. Dies macht sich u.a. in den fehlenden Bildungsangeboten zum Erhalt mitgebrachter Sprachen bemerkbar.

Vor diesem Hintergrund und zum besseren Verständnis gibt der vorliegende Beitrag im ersten Teil zunächst einen Überblick über die soziokulturellen Rahmenbedingungen (Abschnitt 1), die Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik in Bolivien (Abschnitt 1.3) sowie die Entwicklung des Bildungswesens (Abschnitt 2).

Ziel des Beitrags ist es aufzuzeigen, wie sich die Bildungsreformen des 20. Jahrhunderts in verschiedenen Etappen bemüht haben, die benachteiligten indigenen Bevölkerungsteile in das staatliche Bildungswesen einzubeziehen. Damit wird das Warum und die Notwendigkeit einer kultur- und sprachspezifischen Grundbildung erklärt. Im 21. Jahrhundert wird die Dringlichkeit kultur- und sprachspezifischer Bildungsprogramme für indigene Migrantenkinder in städtischen Ballungsräumen erkannt und nach neuen Lösungen gesucht.

Daher wird im zweiten Teil des Beitrags das Projekt ‚Bilinguale interkulturelle Bildung in urbanen Kontexten in Sucre‘ (*Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos de Sucre*) der lokalen NGO *Acción Andina de Educación* (AAE) vorgestellt (Abschnitt 3), das bereits in einer Pilotphase (2006–2008) und in der ersten Phase (2008–2012) innovative Maßnahmen bilingualer interkultureller Bil-

derung für quechuasprachige Migrantenkinder in Sucre, der Hauptstadt Boliviens, mit großem Erfolg eingeführt hat, um eine kultur- und sprachspezifische Grundbildung zu ermöglichen.

1. Das soziolinguistische Profil Boliviens

1.1 Die Gesamtbevölkerung Boliviens

Nach ersten vorläufigen Ergebnissen des Zensus von 2012 (Nachricht vom 14.06.2013 in *Los Tiempos*) hat sich die Gesamteinwohnerzahl seit 2001 von rd. 8,2 Mio. um 20 Prozent auf insgesamt rd. 10,4 Mio. erhöht. Die größte Bevölkerungszunahme (37 %) verzeichnet das Department Santa Cruz, hauptsächlich auch durch Migration aus dem Hochland, gefolgt von La Paz mit 17 Prozent, Cochabamba mit 33 Prozent, Potosí (798.664 EW) und Chuquisaca (600.728 EW) mit nur jeweils 13 Prozent und Tarija mit 30 Prozent (Grenzdepartment zu Argentinien). Detaillierte Auswertungen gibt es noch nicht, daher wird in den folgenden Ausführungen der Zensus von 2001 zugrunde gelegt.

Der Rückgang der ruralen Bevölkerung von ca. 73 Prozent (1950) auf 37 Prozent (2001) und das entsprechende Anwachsen der urbanen Bevölkerung auf 62,4 Prozent erscheinen zunächst als Vereinfachung für die Bereitstellung des formalen Grundschulangebots. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch die zunehmende Mehrsprachigkeit (indigene Sprache mit Spanisch) gerade in den urbanen Zentren ins Gewicht, während bis in die 1980er Jahre der größte Anteil der indigenen monolingualen Sprecher auf dem Lande lebte und dort schulisch versorgt werden musste und es wenige zweisprachige Schulkinder in städtischen Siedlungen gab (Albó, 1995, 2002).

1.2 Die ethnische Zugehörigkeit

Bolivien hat in der Volkszählung von 2001 zusätzlich zu den Fragen nach Sprachbeherrschung die Selbstzuschreibung zu einer ethnischen Gruppe eingeführt. Es ist bemerkenswert, dass sich 62 Prozent der Bolivianer als zu einer indigenen Ethnie zugehörig einstufen, davon 30 Prozent als Ketschua, 25 Prozent als Aymara und weitere 6 Prozent zu einer der zahlreichen Ethnien im Chaco und im Amazonasgebiet. Insgesamt wurden 36 indigene Sprachen in Bolivien gesprochen.⁴

Die Tabelle 1 zeigt, dass in allen neun Departments indigene Sprachen gesprochen werden, aber zweifelsohne weisen Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro und Potosí den stärksten Anteil an indigenen Sprechern auf.

Tabelle 1: Ethnische Selbstzuordnung nach der Volkszählung von 2001

Departments	Insgesamt	Ketschua	Aymara	Guaraní	Chiquitano	Mojeño	Andere Ethnie	Keine
Chuquisaca	308.386	188.427	3.873	7.955	394	285	1.270	106.182
La Paz	1.501.970	117.587	1.027.890	3.924	1.303	1.554	11.160	338.552
Cochabamba	900.020	595.629	62.780	3.018	1.533	1.852	4.449	230.759
Oruro	250.983	89.699	93.739	288	108	64	1.576	65.509
Potosí	414.838	319.903	26.283	335	136	49	1.141	66.991
Tarija	239.550	29.910	6.377	6.590	551	172	3.575	192.375
Santa Cruz	1.216.658	206.417	48.040	55.042	107.104	13.218	26.281	760.556
Beni	202.169	6.831	7.280	1.065	1.007	25.714	24.320	135.952
Pando	30.418	1.238	1.619	142	80	395	1.465	25.479

Quelle: Barié, 2004.

1.3 Status und Verteilung der Sprachen in Bolivien

Die Verfassung von 1995 legte noch keine offizielle Staatssprache⁵ fest. De facto war aber Spanisch die Amtssprache; es bestand also eine spürbare Asymmetrie des Status und Prestige (sehr oft Diglossie genannt nach den Begriffen von Fishman, 1991) zwischen den indigenen Sprachen und Spanisch, obgleich ein Antidiskriminierungsgesetz die Sprecher indigener Sprachen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten schützt, besonders vor Gericht.

Ganz eindeutig definierte erstmalig die Bildungsreform von 1994 die obligatorische Verwendung von Aymara, Ketschua und Guarani in der bilingualen interkulturellen Grundschule. Hinzu kommt das wenig bekannte Dekret Nr. 25894, das die bolivianische indigene Basisbewegung im Jahre 2000 dem damaligen Präsidenten General Banzer abgerungen hat. Demnach erhielten 25 indigene Sprachen einen offiziellen Status und wurden in der Grundschulbildung obligatorisch.

Erst in der Verfassung von 2009 (Bolivia, 2007) werden in Art. 5 I das Spanische und alle 36 indigenen Sprachen Boliviens zu offiziellen Sprachen erklärt.

Darüber hinaus verpflichtet der Art. 5 II die plurinationale Regierung und die Verwaltungen auf der Ebene der Departments, mindestens zwei offizielle Sprachen zu benutzen, d.h. die spanische Sprache und eine weitere (indigene) Sprache, je nach Erfordernis, Angemessenheit und Wunsch der lokalen Bevölkerung. Auch die

autonomen Regierungen müssen die regionalen Sprachen zusammen mit Spanisch verwenden.

Wesentlich wirksamer für die Durchsetzung der früheren Bildungsreformen waren jedoch internationale Abkommen, wie die Ratifizierung der Konvention 169 der ILO (*International Labour Organisation*) durch das Parlament bereits im Jahre 1991 und die Unterzeichnung der Beschlüsse der Weltbildungskonferenz von 1990 und das Grundrecht auf Bildung als Teil der Menschenrechte. Die ILO-Konvention 169 garantiert u.a. eine kultur- und sprachspezifische Bildung für ethnische Gruppen innerhalb eines Staates im völkerrechtlichen Sinne, während die Weltbildungskonferenz eine 8-jährige Grundbildung bzw. eine 10-jährige, wenn man die Vorschulerziehung berücksichtigt, fordert.

Das neue staatliche Bildungsgesetz von 2010 (Bolivia, 2010: *Nueva Ley de Educación Nacional*) fordert die *Mehrsprachigkeit für alle Bolivianer*, Spanisch und eine indigene Sprache und dazu eine Fremdsprache, wie in Abschnitt 2 noch ausführlicher erläutert wird.

Das allgemeine Gesetz über die sprachlichen und kulturellen Rechte (Bolivia, 2012: *Ley General de Derechos Lingüísticos y Culturales*), ratifiziert im August 2012, bestimmt nicht nur den Status der Sprachen untereinander, sondern auch ihre Verwendung in den zentralen gesellschaftlichen Bereichen (Bildung, Gesundheit, Verwaltung, Gerichtsbarkeit und Massenmedien) sowie die Förderung und Modernisierung der indigenen Sprachen, die Erforschung, Diffusion und Revitalisierung in einem eigenen nationalen Forschungsinstitut und darüber hinaus die Finanzierung all dieser Maßnahmen durch den plurinationalen Staat. Außerdem hat Bolivien als erster lateinamerikanischer Staat die *UN-Konvention für die Rechte der Indigenen Völker* kurz nach deren Verabschiedung am 13. September 2007 mit den Stimmen von 143 der 192 UNO-Mitgliedstaaten, darunter auch Deutschland, angenommen. Der juristische Schutzschirm für die indigenen Sprachen ist damit also weit gespannt.

Bedrohung und Schwund der indigenen Sprachen sind in der Tabelle 2 selbst bei den größeren Sprachgruppen – Quechua und Aymara – deutlich zu erkennen. Ausführliche Analysen über kleinere moribunde und ausgestorbene Sprachen sind in Crevels (2002), Adelaar (2007), Adelaar und Muysken (2004), López (2006), Sichra (2009, 2013) und Plaza (2012) zu finden. Der Sprachwechsel von der Einsprachigkeit in indigenen Sprachen über Mehrsprachigkeit mit Spanisch zur Einsprachigkeit in Spanisch bedroht die indigenen Sprachen und reduziert die Zweisprachigkeit, die noch im Zensus von 1992 zugenommen hatte; sie bleibt nicht mehr stabil bzw. nachhaltig. Hauptgründe hierfür sind die Nichtweitergabe der indigenen Muttersprachen der Eltern an die Kinder, besonders in der Migration, und

das nicht ausreichende bilinguale Schulangebot sowie die unzureichende funktionale Verwendung im öffentlichen Leben.

Tabelle 2: Die Entwicklung der Sprecherzahlen zwischen 1976 und 2001

Volkszählungen/Zensus	1976		1992		2001	
Es beherrschen:	Tsd.	%	Tsd.	%	Tsd.	%
Spanisch	3.210	78,8	4.594	87,4	6.094	87,7
Ketschua	1.594	39,7	1.806	34,3	2.119	30,5
Aymara	1.156	28,8	1.238	23,0	1.459	21
Andere indigene Sprachen	51	1,1	85	1,6	9,7	1,4
Spanisch als Monolinguale	1.508	36,3	2.203	41,7	3.252	46,8
Indigene als Monolinguale	944	20,4	608	11,5	771	11
– Ketschua	569	13,7	428	8,1	772	11,1
– Aymara	315	7,6	169	3,2	2.835	4,8
Ketschua & Aymara	53	1,3	s/d.	s/d.	s/d	s/d
– Andere indigene Sprachen	7	0,2	11	0,2	s/d	s/d
Bilinguale: Indigene Sprache und Spanisch	1.961	42,5	2.434	45,7	2.835	40,8
Stichprobe insgesamt	4.613,2*		5.325,7**		6.948,6**	

Quellen: Zensus von 1976 und 1992 (Albó, 1995; Sichra, 2009). Anmerkung: * alle; ** ab 6 Jahren.

2. Die Entwicklung des Bildungswesens für die indigene Bevölkerung

Die Grundschulbildung für die indigene Bevölkerung war bis in das 20. Jahrhundert ein Stiefkind sozialer Reformen. Amalia Anaya (2001), die ehemalige Vizeministerin für die Grundbildung in den 1990er Jahren und zweifellos die dezidierteste Befürworterin der interkulturellen bilingualen Erziehung in Lateinamerika unterscheidet drei verschiedene Etappen: (1) Warisata, (2) die Reform von 1952, (3) die Vorbereitung und Durchführung der Bildungsreform von 1994, die sie bis 2003 wesentlich mitgestaltet hat. Darauf folgt gegenwärtig die (4) – von Präsident Evo Morales eingeleitete – revolutionäre Bildungsreform. Diese begann 2006 mit einer mehrjährigen landesweiten Diskussion über Bildungsziele, Inhalte und Methoden und mündete in das neue Bildungsgesetz von 2010 sowie kürzlich in die Verabschiedung des Basiscurriculum im April 2013.

*1. Etappe: die Entstehung von Warisata*⁶

Die Bildungsreform der Liberalen Regierung unter Präsident Pando begann 1903/1904. Unter der Leitung von Daniel Sanchez Bustamante trafen zwei Berater-teams in Bolivien ein, eines aus Chile und das andere aus Belgien, deren Bildungskonzept auf einer progressiven zivilisatorischen Zielerreichung durch Assimilation der indigenen Bevölkerung an die europäisch-spanisch geprägte Herrschaftskultur Boliviens basierte. Die Schaffung einer Nation durch Fusion und Vereinheitlichung der Bevölkerung sollte mithilfe der Bildungsreform erreicht werden. Hierzu wurde die erste bolivianische Lehrerbildungsanstalt ‚Mariscal Antonio José de Sucre‘⁷ (1909) gegründet, in der das belgische Beraterteam einen stark europäisch orientierten Lehrplan einführte. Dem widersetzten sich recht bald die bolivianischen Lehrer auf dem Lande unter der Leitung von Sanchez Bustamante, Professor an der Staatsuniversität San Andrés in La Paz. Bustamante forderte jedoch in einem sehr ähnlichen Diskurs eine harmonische Koexistenz der unterschiedlichen kulturellen Gruppen, erneut mit dem Ziel, die indigene Bevölkerung aus dem Zustand des ‚heidnischen Wilden‘ in ein zivilisiertes Leben nach Criollo (*Criollos* sind die Nachkommen der spanischen Einwanderer in Lateinamerika) Art zu führen. Dieser Reformgedanke konnte sich allerdings nicht durchsetzen, sondern führte vielmehr zur Schaffung der ‚Escuelas indigenales‘ (Indio-Schulen)⁸ durch die indigene Bevölkerungsbasis, die sowohl praxisorientierte Lehrinhalte (z.B. landwirtschaftliche Kenntnisse) als auch technische Grundfertigkeiten und den Aufbau sozialer und administrativer Gemeindestrukturen bevorzugte.

Exemplarisch hierfür steht die 1931 mithilfe der Grundstücksspende von *Avelino Sinani* von *Elizardo Perez* aufgebaute *Escuela Ayllu* in Warisata (Pérez, 1962), die bis in die Gegenwart weltweit im Zentrum aller bildungspolitischen Diskussionen steht und in Bolivien in der Bildungsreform von 2010 eine Renaissance erlebt. Warisata war die erste ländliche Lehrerbildungsanstalt Boliviens für die Aymara-Bevölkerung, die unter Mitwirkung und Kontrolle der Ältesten Räte der umliegenden Gemeinden-Ayllus eine praxisorientierte und produktive Bildung zum Nutzen der Kommunen einführte. Gleichzeitig baute sie ein Netzwerk zwischen Kern-(Núcleo) und Dorfschulen auf, das später in mehreren lateinamerikanischen Ländern adaptiert übernommen wurde. Die wichtigsten Strategien waren bzw. sind: (1) Befreiung durch Bildung, (2) Gemeindeorganisation, (3) Selbstverwaltung von der Kernschule zu den maximal 18 angegliederten Schulen durch einen Rat, (4) Einrichtung eines Parlaments der Dorfältesten und Weisen (*Amautas*), (5) Konsenswahl eines angesehenen Schulleiters, der von der Gemeinde finanziert wird und (6) gemeinschaftliche Herstellung von Konsumgütern zur Selbstversorgung und teilweisen Vermarktung über Kooperativen auf lokalen Märkten.

2. Etappe: Die große nationale Revolution von 1952 in Bolivien

Die nationale Revolution, mit dem Schwerpunkt einer Agrarreform und dem Ziel der Demokratisierung, könne nur gelingen, so der damalige Bildungsminister Ipiña Melgar (1996, S. 187), wenn der Staat die Aufgabe übernehme, Bildungszugang für alle zur Einbindung der Massen in das nationale Leben zu schaffen. Dies habe zur Bildungsreform, dem sogenannten *Código de la Educación Boliviana* von 1955, geführt.

Hauptziel war daher die schnelle und möglichst flächendeckende Errichtung von Grundschulen, um den Zugang für alle, besonders für die indigene Bevölkerung in ländlichen Regionen zu erreichen. 1952 betrug die nationale Einschulungsrate 63,1 Prozent, auf dem Lande aber nur 14,3 Prozent. Der Lehrplan war jedoch noch stark europäisch konzipiert, im Sinne einer nationalen Harmonisierung, wobei Spanisch zur vereinigenden Unterrichtssprache werden sollte. Die kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit galten weiterhin als ein zu überwindendes Problem.

Dennoch hatte diese Reform auch einige Verdienste: Zugang zur Grundbildung für Kinder und Erwachsene und dadurch die Senkung der Analphabetenrate der Erwachsenen von 69,5 (1955) auf 20 Prozent (1992).

Wenig förderlich für die Weiterentwicklung des Bildungswesens war allerdings die Lehrerbildung, da man die Eingangsvoraussetzungen für die Lehramtskandidaten auf dem Lande reduzierte und die Ausbildungsdauer von zwei Jahren zu niedrig ansetzte, gedacht für eine meist nur 3-jährige ländliche Grundschule. Dies führte in den 1980er Jahren zu Protesten im Zuge des kontinentalen Erwachens des indigenen Bewusstseins, mit der Forderung nach kulturspezifischen Bildungsrechten. Die Ablehnung richtete sich besonders gegen die Verwendung von Spanisch als alleinige Unterrichtssprache, wenn auch die indigene Alltagssprache mündlich toleriert und von vielen Lehrkräften als Verständigungsmittel benutzt wurde, um die teilweise entfremdenden Lehrinhalte zu vermitteln. Es existierte aber keine systematische Grundschulbildung in zwei Sprachen. Allerdings entstanden bereits in den 1980er Jahren die ersten Pilotprojekte für bilinguale Grundschulerziehung in Bolivien, die auf einem lateinamerikanischen Symposium, das 1987 in Quito von der GTZ (jetzt GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit) organisiert (zusammen mit dem Pacto Andrés Bello⁹), vorgestellt und diskutiert wurden (vgl. Gleich, 1989). Die Fortschreibung dieser Projekte und ihre Erweiterung mit Hilfe neuer Projekte bis hin zu flächendeckenden Programmen sind in López (2005) ausführlich beschrieben und analysiert.

3. Etappe: Der Weg zur bilingualen interkulturellen Grundschulbildung im Rahmen der Bildungsreform von 1994/1995

In den 1990er Jahren führten zwei Weltbankstudien (World Bank, 1993, 1994) zu weiteren neuen Reformprozessen. Dabei wurden folgende zentrale quantitative und qualitative Defizite des bolivianischen Bildungswesens herausgearbeitet:

- die Vorschulerziehung erreichte nur ein Drittel der Kinder zwischen 4 und 6 Jahren;
- die Grundschulen waren nicht flächendeckend; auf dem Lande überwogen die sogenannten Zwergschulen bzw. Schulen mit nur drei Klassenstufen anstatt der zehn Klassen, die Bolivien für alle anbieten wollte;
- vorzeitiger Schulabbruch und hohe Desertionsraten;
- hohe Wiederholungsraten in den unteren Klassen, besonders bei indigenen Kindern;
- erhebliche Leistungsunterschiede zwischen urbanen und ruralen Schulen;
- geringe Mitwirkung der Eltern am schulischen Erziehungsprozess;
- Lehrinhalte mit westlicher urbaner Tradition in spanischer Sprache wirkten entfremdend auf die indigenen Schulkinder;
- noch immer existierte ein hoher Anteil an Analphabeten (1991: 20 %), besonders in ländlichen Gebieten und dort vorrangig unter der weiblichen Bevölkerung.

Diese Ausgangslage traf auch für die andinen Nachbarländer mit einem hohen Anteil indigener Bevölkerung zu, und daher solidarisierte sich Bolivien in den 1990er Jahren mit den kontinental immer stärker werdenden indigenen Basisbewegungen, insbesondere in Ecuador und Peru, die gemeinsam um ihre sprachlichen und kulturellen Rechte im Bildungsbereich kämpften.

Mit Hilfe von UNICEF unternahm Bolivien von 1988 bis 1995 unter der Koordination der Anthropologin Lucia D’Emilio (2001) einen größeren Schulversuch mit indigenen Mutter- bzw. Erstsprachen (Aymara, Ketschua und Guarani) als Unterrichtssprachen und Spanisch als Zweitsprache. López (2009), Berater der GTZ in den relevanten Pilotprojekten für bilinguale Erziehung in Lateinamerika, beginnend mit dem Puno-Projekt in Peru in den 1980er Jahren, danach in Ecuador und schließlich Bolivien, schreibt nach 25 Jahren Erfahrung die Chronik der Projekte und analysiert treffend die progressive Veränderung von der reinen Kastilianisierung über die bilinguale Konzeption zum interkulturellen bilingualen Modell, das sich bis heute als das Standardmodell erhalten hat.

Das UNICEF-Projekt wurde dank einer ausreichenden Anzahl von Experimentalschulen in den drei großen indigenen Sprachen Boliviens zum Vorläufer und Experimentallabor der umfassenden Bildungsreform von 1994, die von einer unab-

hängigen Expertengruppe seit 1991 vorbereitet worden war. Die externen Evaluierungen des UNICEF-Projekts führten erwartungsgemäß zu heftigen Diskussionen mit dem Erziehungsministerium, aber gleichzeitig zu einem erfolgreichen Dialog mit den Geberinstitutionen der Entwicklungskooperation, insbesondere der Weltbank, die bis dahin der bilingualen interkulturellen Bildung eher skeptisch gegenüberstand und sich nunmehr voll für diese Modalität einsetzte (Dutcher, 1995, 2001).

Die *Bildungsreform von 1994* war zum damaligen Zeitpunkt in ganz Lateinamerika die umfassendste (López & Küper, 2002), besonders im Hinblick auf die Umsetzung der bilingualen interkulturellen Erziehung. Geplant als wichtiger Bestandteil einer vielschichtigen Gesellschaftsreform in Kombination mit dem Gesetz der sozialen Partizipation sollte sie einen Beitrag zu einer nachhaltigen Demokratisierung des Landes leisten (vgl. Albó, 2002; Albó & Anaya, 2003). Deshalb wurde sie als Gesetz konzipiert – nicht wie bis dahin üblich als ein leicht vom jeweiligen Minister revozierbares Dekret – und vom Parlament 1995 für eine Gültigkeitsdauer von 20 Jahren in zwei großen Phasen von je zehn Jahren ratifiziert. Dadurch sollte der Reformeifer¹⁰ bei den verschiedenen Regierungswechseln gedrosselt und eine für die Aufgabenstellung ausreichende Dauer und Kontinuität garantiert werden, was auch bis zur Regierungsübernahme durch Evo Morales 2006 gelungen war. 20 Jahre Kontinuität in den Leitstellen des Ministeriums bot eine einmalige Chance.

Das Gesetz legte als Rahmengesetz nur die wesentlichen Bildungsparameter fest und bot damit einen größeren Spielraum für die Interpretation und Anwendung in den unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten Boliviens. Das Gesetz hatte 57 Artikel und zehn Übergangsbestimmungen. Hier sei nur kurz der Artikel 1.5 erwähnt, der das Bildungssystem für die soziokulturellen Bedarfe der Lernenden flexibel gestaltet, und zwar mit zwei zentralen Achsen: *Partizipation und Interkulturalität*.

Der *partizipative* Charakter der Bildungsreform zeigt sich in der Schaffung diverser Mitbestimmungsgorgane, wie z.B. der lokalen Schulvertretung und dem Schul-Distrikt-Rat sowie in Bildungsgremien auf Departement-Ebene und ganz besonders in der Schaffung der Bildungsräte der Urbevölkerung (*Consejos de los Pueblos Originarios, CEPO*). Die vier CEPO sind per Gesetz landesweit tätig und nach Sprachkulturen organisiert in Aymara-, Ketschua- und Guarani-Räte und einen Extra-Rat für die multiethnische Amazonasregion. Die Bildungsräte der indigenen Völker haben das Recht, an der Formulierung bildungsrelevanter, sprachlicher und kultureller Politiken mitzuwirken und sind aufgerufen, deren Umsetzung zu überwachen, ganz besonders die Aspekte Interkulturalität und Bilingualismus.

Wegweisend für die Lehreraus- und -fortbildung war die allgemein akzeptierte und geschätzte Konzeption von *Interkulturalität* von Victor Hugo Cárdenas, dem

damaligen und ersten Aymara-Vizepräsidenten Boliviens, der selbst Lehrer war und Interkulturalität definiert hat als „die aktive Wertschätzung aller Kulturen in Bolivien und deren Verwendung mit dem Ziel der Überwindung der bisherigen rein passiven Kulturtoleranz“ (Cárdenas, zitiert nach Gleich, 1997, übersetzt durch die Autorin). Die Einführung der interkulturellen bilingualen Grundschulbildung erforderte natürlich auch die Fortbildung der im Dienst befindlichen Lehrkräfte und die Ausbildung neuer Fachkräfte für diese Modalität. Bolivien hat beide Ebenen in der Reform berücksichtigt; in diesem Überblick verweisen wir jedoch nur auf die zentrale Bedeutung der formalen Erstausbildung bilingualer Grundschullehrer. Diese wird ausführlich analysiert in Nucinkis (2006) – Führungskraft in der Curricularabteilung des Erziehungsministeriums bis 2003 – und López (2009) sowie Machaca (2010) hinsichtlich der Maßnahmen zur Fortbildung der Lehrer im Dienst.

Es sind dabei zwei Ebenen zu betrachten: die institutionelle Transformation der Lehrerausbildung und die curriculare Reform.

Die institutionelle Reform der Lehrerausbildung beseitigte zum einen die Zweiteilung in ländliche und städtische Lehrerausbildung, um eine gleiche Qualität für alle zu gewährleisten. Zum anderen wurde die Bildungsverwaltung dezentralisiert, um so die regionalen soziokulturellen Spezifika berücksichtigen zu können. Darüber hinaus erfolgte 1995 die Umwandlung der Lehrerbildungsanstalten (*Escuelas Normales*) in sogenannte Höhere Bildungsinstitutionen (*Institutos Normales Superiores*), um das Niveau der Lehrerausbildung anzuheben und den Dozenten weiterführende Studien an den staatlichen Universitäten zu ermöglichen.

Der Schwerpunkt interkulturelle, bilinguale Grundbildung mithilfe eines Basiscurriculums sollte in ausgewählten Lehrerbildungsanstalten in der jeweiligen Sprachregion eingeführt werden. Aber schon nach drei Jahren stellte die erste Evaluierung fest, dass die departamentalen Bildungsbehörden damit restlos überfordert waren, da das neue Basiscurriculum weder verstanden noch an die lokalen Bedürfnisse adaptiert wurde. Die Folge war eine erneute Umstrukturierung und Rückführung der Lehrerbildungsanstalten in den Verantwortungsbereich des Ministeriums. Einige dieser neuen Höheren Bildungsanstalten sollten sich spezifisch der Ausbildung von Lehrern für die interkulturelle bilinguale Erziehung widmen.

Hierzu unterzeichnete Bolivien 1995 einen Kooperationsvertrag mit der Bundesrepublik Deutschland, in dem bildungspolitische Maßnahmen von beiden Seiten gewünscht und vereinbart wurden. So kam das Projekt (P) INSEIB (*Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe*) zustande, das von der GTZ zusammen mit dem bolivianischen Erziehungsministerium geplant, eingerichtet und umgesetzt wurde. Hierfür wurde im Ministerium ein Team von sechs bolivianischen Fachkräften für die unterschiedlichen Sprachregionen und Unterrichtsfächer gebildet, das gemeinsam mit einem entsandten Berater und einigen Assisten-

ten und einer entsprechenden Sachmittelausstattung dieses Vorhaben in die Wege leiten sollte.

Wichtig ist hier hervorzuheben, dass es sich nicht wie davor üblich um ein externes Pilotprojekt der Entwicklungskooperation mit freiem Experimentierfeld handelte, sondern um ein Projekt, das räumlich und konzeptionell in den operativen Reformprozess unter bolivianischer Leitung und Koordination eingebunden wurde, d.h. um ein Projekt, das bei der Umsetzung der Reform aktiv mitwirkte.

Das P.INSEIB (MINEDU & GTZ, 2005) hatte zwei Hauptphasen, von 1997 bis 1999 und von 1999 bis 2005. In der ersten Phase wurden die ersten fünf Lehrerbildungsinstitute für interkulturelle bilinguale Erziehung (INS-EIB) kontinuierlich in der Transformationsphase beraten; zwei für Aymara und drei für Ketschua, und in der zweiten Phase kamen auf dringenden bolivianischen Wunsch drei weitere Lehrerbildungsanstalten hinzu. Die umfangreichen Fort- und Ausbildungsmaßnahmen wurden in der Projektfortschrittskontrolle (Gleich, 1999) und in der Abschlussevaluierung (Hanemann & Gleich, 2004) ausführlich ausgewertet.

Die Umgestaltung in P.INSEIB hatte zwei Komponenten: die administrative und die curriculare. Diese Aufgabenteilung war neu für Bolivien und wichtig, um die Vermischung der Funktionen zu vermeiden und die Verantwortlichkeiten der Führungskräfte eindeutig festzulegen.

Für den Verwaltungsbereich wurden die Direktoren und Mitarbeiter in einem öffentlichen Ausschreibungsverfahren des Ministeriums ausgewählt und von den jeweiligen indigenen Bildungsräten geprüft und bestätigt. Daran schlossen sich kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen und kooperative Beratung vor Ort durch die Mitarbeiter des Projekts an. Zu den zentralen Aufgaben des Verwaltungsteams gehörten die Erstellung eines Verhaltenskodex und Regeln zur Umsetzung, der Betrieb der Mensa und der Internate sowie die Einrichtung und Führung einer Bibliothek; alles in partizipativer Form mit den Gremien der Studenten und Dozenten. Hinzu kam die Vorbereitung und Evaluierung der akademischen Leistungstests der Studenten und der Dozenten sowie die logistische Vorbereitung aller Praktika in den umliegenden Dorfschulen für die ca. 1.500 Studenten.

Die Dozenten wurden nach Vorgaben (Fach und Sprache) der einzelnen Lehrerbildungsinstitute vom Erziehungsministerium im Wettbewerbsverfahren ausgewählt, von den CEPO auf ihre sprachliche Fähigkeiten und ethnische Loyalität geprüft und danach den INS-EIB zugewiesen. Der Andrang auf die neuen Lehrerbildungsanstalten war ungemein groß, und es wurde für das Erziehungsministerium immer schwieriger, den Bewerberstrom auf die tatsächlich später verfügbare Zahl an Lehrerstellen (Items) zu reduzieren; für ca. 1.500 Bewerber gab es nur 100 neue Studienplätze in einem INS. Hierbei kam es verständlicherweise zu Protesten und Streiks. Die Begrenzung war aber unvermeidlich, da jeder erfolgreiche Absolvent

eines INS gesetzlichen Anspruch auf eine lebenslange Lehrerstelle (ein *item*) im System hatte.

Die positiven Ergebnisse der Reform von 1994 hat die Autorin in einem Beitrag (Gleich, 2001) analysiert und schon damals auf die Notwendigkeit der Anpassung der bilingualen Orientierung aufgrund der veränderten Mehrsprachigkeit der urbanen Bevölkerung hingewiesen; ebenso argumentiert auch eine kritische Auswertung seitens der Weltbank durch Contreras und Talavera Simoni (2004).

4. Etappe: Die Bildungsrevolution im 21. Jahrhundert

Die Regierung unter Evo Morales arbeitet seit 2006 an einem neuen Bildungsgesetz mit dem Ziel, alle Prinzipien der kulturellen und sprachlichen Rechte der neuen Verfassung zu berücksichtigen. Diese Verfassung (Bolivia, 2007: *Constitución Política del Estado, CPE*) wurde aber erst nach jahrelangen parlamentarischen Diskussionen im Jahre 2009 ratifiziert. Daher verzögerte sich auch die Implementierung des Bildungsgesetzes bis April 2013, sodass eine lange Phase der Verunsicherung und des Rückfalls in alte Praktiken und Methoden zu bedauern ist, denn alle im Bildungsgesetz von 1994 definierten und in die Praxis umgesetzten Modalitäten, einschließlich der zahlreichen mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien für die interkulturelle bilinguale Grundbildung, wurden außer Kraft gesetzt. Es herrschte große Verunsicherung, da es offiziell weder ein neues Basiscurriculum noch Unterrichtsmaterialien gab. Bis heute ist nicht zu erfahren, ob und wie viele neue Unterrichtsmaterialien erstellt und verteilt worden sind.

Das Bildungsgesetz von 2010, der Schrittmacher für die intendierte Bildungsrevolution, genannt nach Avelino Siñani und Elizardo Perez, dem Begründer von Warisata, nimmt deren zentrale Strategien der Grundbildung zum Wohl der Dorfgemeinschaften auf und erweitert sie auf die kommunalen Anforderungen in städtischen Ballungsräumen. Wesentliche Unterschiede zur Reform von 1994/1995 sind folgende:

- Die Dezentralisierung der Bildungsverantwortung auf die departamentalen Bildungsbehörden wurde aufgehoben. Die Regierung bzw. das Erziehungsministerium in La Paz entscheidet wieder zentral auf allen curricularen Ebenen (Lehrpläne, Schulformen, Lehreraus- und -fortbildung, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, Förderung der indigenen Sprachen im Bildungsbereich) bis hin zur Erstellung der regionalen Curricula.
- Das neue Bildungsgesetz fordert für *alle* Bolivianer die *Intrakulturalität*, d.h. das Wahrnehmen und Erkennen der eigenen Kultur und das Interesse, Kennenlernen, Respektieren anderer Kulturen, also die *Interkulturalität* auf der Basis eines fairen Vergleichs (nebenbei gesagt: ein traditionelles europäisches Bil-

dungsaxiom, das bereits in der Reform von 1995 integriert war, jedoch nur als Interkulturalität).

- Mehrsprachigkeit wird für *alle* Bolivianer obligatorisch; Spanisch und eine indigene Sprache oder umgekehrt, je nach der Konstellation, welche Sprache Erst- und oder Zweitsprache ist sowie eine Fremdsprache.

Bis 2010 war die interkulturelle bilinguale Bildung ein Angebot für eine bestimmte Zielgruppe, nämlich die monolinguale indigene Bevölkerung, aber die Ausweitung auf bilinguale Zielgruppen im urbanen Kontext war bereits im Bildungsgesetz von 1995 geplant; sie kam jedoch infolge des Wechsels des Erziehungsministers und dem späteren Regierungswechsel nicht zustande. Daher bietet das neue Bildungsgesetz eine folgerichtige Erweiterung und Vertiefung des bisherigen interkulturellen bilingualen Modells.

Die Grundbildung ist nunmehr *laizistisch* und respektiert die ethischen und spirituellen Werte aller Bolivianer.

Bildung soll von der Konzeption her *entkolonialisierend*¹¹ sein. Dies bedeutet frei von fremder Steuerung und Einflüssen. Sie baut eigenständig territorial auf indigenen Kulturen, Wissen und Lernstrategien auf und wird nach Zweckmäßigkeit mit westlichem Wissen kombiniert.

Bildung soll *produktiv* sein und zum Wohlergehen, zum guten Leben (*Buen Vivir*)¹² beitragen, intellektuell und materiell (z.B. mittels Schulspeisung, handwerklichen Arbeiten etc.) sowie angepasst an die Gegenwart, aber im Geiste von Warisata.

Die Bildung ist *gemeindefokussiert*, denn Schüler und Lehrer sollen durch Mitarbeit an kommunalen Projekten zu nützlichen Mitgliedern der Gemeinde ausgebildet werden.

Zur Umsetzung dieser Reform sei bemerkt, dass im Jahre 2012 die Lehrerposten neu ausgeschrieben wurden und die ausgewählten Kandidaten sich in zahlreichen Fortbildungsmaßnahmen mit dem neuen Bildungsgesetz und dem Basiscurriculum vertraut machen mussten, um 2013 die Bildungsrevolution in die Schulen tragen zu können. Die Empfehlungen und Richtlinien für die Umsetzung, besonders für die regionale Adaption des Curriculum und die Unterrichtsplanung werden in PROFOCOM¹³ (2013) ausführlich behandelt. Der Autorin waren keine Informationen über neu entwickelte Unterrichtsmaterialien zugänglich. Daher kann nur auf Presseberichte verwiesen werden, wonach den departamentalen Bildungsbehörden Schenkungen zur Einrichtung kommunaler Bibliotheken im Rahmen der Lesekampagne ‚Bolivia Lee (Bolivien liest)‘ überreicht wurden sowie in El Alto Workshops stattgefunden haben, auf denen die Lehrer mehr als 1.000 im Sinne der Bildungsreform selbst erarbeitete Unterrichtshilfsmittel vorgestellt haben (siehe hierzu unter: www.minedu.gob.bo/index.php/prensa/eventos/month.calendar/2013/09/10).

3. Migration und die Entwicklung neuer interkultureller bilingualer Schulangebote

3.1 Studien zur Bildung indigener Migranten

In der Soziolinguistik wird international anerkannt und festgestellt, dass Migration zu sprachlichen Assimilationsprozessen oder auch Sprachverlust führt, wenn die aufnehmende Gesellschaft keine Anreize und Angebote zum Erhalt der mitgebrachten Sprachen in geeigneten Bildungsmodellen zur Verfügung stellt, wie wir es gegenwärtig auch sehr stark in Europa erfahren. Die vorwiegend ökonomisch orientierten Migrationsstudien in und über Lateinamerika befassen sich fast ausschließlich mit Fragen der Beschäftigung und des Erwerbs, des Geldtransfers, des Beitrags zum nationalen BIP, den sozialen Kosten etc. Sprachliche Probleme, Identitätsverwerfungen und Bildungsnachteile werden selten einbezogen. Speisers Beitrag (2004) in der GTZ-Studie zur Zusammenarbeit mit indigenen Völkern beschreibt und analysiert die Ursachen der Migration, die Lebens- und Arbeitswelt der indigenen Migranten in urbanen Wohngebieten auf der Basis der verfügbaren Studien und Dokumente. Sie hat auf die Möglichkeiten hingewiesen, die das BMZ-Konzept von 1996 bietet, gezielt indigene Migranten im Rahmen von Maßnahmen der Armutsbekämpfung oder kommunalen Entwicklung auch in den Städten zu berücksichtigen. Eine aktuelle vergleichbare quantitative Bestandsaufnahme der indigenen Bevölkerung in urbanen Zentren in den einzelnen Ländern wäre wünschenswert; sie ist aber sehr schwierig, da die diesbezüglichen Definitionen und die Fragen zur Selbstidentifizierung der Indigenen in den Volkszählungen der einzelnen Länder sehr unterschiedlich und Vergleiche somit kaum möglich sind.

Eine Ausnahme bildete die internationale Konferenz des *Fondo Indígena* mit dem Thema ‚Indigene Völker und Staatsbürgerschaft‘ (*Pueblos Indígenas y Ciudadanía*) mit dem Schwerpunkt ‚*Los Indígenas Urbanos*‘ im Jahre 2007 in Brüssel, die sich neben sozialen und Arbeitsproblemen der indigenen Migranten in urbanen Zentren auch mit Ausbildungs- und Fortbildungsfragen sowie Sprach- und Kulturerhalt befasste.

In Lateinamerika, und hier in Bolivien, handelt es sich um interne sprachliche Diskriminierung, d.h. Missachtung der indigenen nationalen Sprachen und ihrer Sprecher im Verhältnis zu Spanisch, die von Albó (1999) und vielen anderen Autoren und internationalen Institutionen in empirischen Studien (Patrinos & Psacharopoulos, 1994) nachgewiesen wurde und die nachweisbare nachteilige Auswirkungen auf die Bildung der indigenen Bevölkerung hat. Ähnliche Einsichten hat auch die Autorin (Gleich, 1994) in Peru in einer Studie zur Migration andiner Bevölkerung nach Lima gewonnen. Die indigenen Sprachen werden demnach weniger im ländlichen Raum aufgegeben, aber umso mehr infolge der Migration in städti-

sche Ballungsräume. Darauf basiert die Forderung, die bei der Einschulung vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit¹⁴ in der Grundbildung zu fördern, zu erhalten und weiterzuentwickeln und gleichzeitig die Migrantenfamilien zu ermutigen, in der Primärsozialisation die Erst- bzw. Muttersprachen intensiv zu nutzen, um die Spracherwerbsmechanismen optimal zu entwickeln. Denn nachweislich werden dadurch die besten Ausgangsbedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache geschaffen. Und simultan werden die kulturelle Herkunftsidentität und das entsprechende Wissen bewahrt und gestärkt, d.h. die Intrakulturalität gefördert und die Tür zur Interkulturalität geöffnet.

3.2 Das bolivianische Projekt zur interkulturellen bilingualen Grundbildung für Migrantenkinder in urbanen Kontexten

Das Projekt *Educación Intercultural/Bilingüe en contextos urbanos de Sucre* (Interkulturelle bilinguale Erziehung in städtischen Bereichen von Sucre) von der lokalen NGO *Acción Andina de Educación* hat sein Ziel wie folgt definiert: „Die quechuasprachigen Migranten vom Land in die Stadt Sucre benötigen soziale und bildungsrelevante Betreuungsmaßnahmen, welche die kulturellen und soziolinguistischen Merkmale der Quechua-Schulkinder in den städtischen Schulen von Sucre berücksichtigen“ (Acción Andina & IBIS, 2008; von der Autorin übersetzt).

Ausgangslage

Sucre, die konstitutionelle Hauptstadt Boliviens und Hauptstadt des Departments Chuquisaq (310.000 EW), auf 2.800 m Höhe gelegen, erlebt eine verstärkte Quechua-Migration vom Lande aufgrund mehrjähriger verschlechterter klimatischer Bedingungen, extremer Trockenheit und/oder übermäßiger Regenfälle, wodurch die Existenzgrundlage der Kleinbauern zerstört wurde. Die Migranten siedeln sich in den Stadtrandbezirken der alten Kolonialstadt an.

Die Grundschulen waren bislang einsprachig Spanisch ebenso wie die Lehrerausbildung in der altehrwürdigen, ersten Pädagogischen Hochschule Mariscal Sucre. Der *monolinguale habitus* wie Gogolin (2009) formuliert, sollte zur Homogenisierung der Bevölkerung führen. Es mussten daher vielschichtige Veränderungen im lokalen Bildungswesen in Gang gesetzt werden:

- Umschulung/Fortbildung der bislang monolingual unterrichtenden Lehrer und Verbesserung ihrer überwiegend rudimentären Quechua-Kenntnisse sowie ihre Vorbereitung auf einen interkulturellen bilingualen Unterricht;¹⁵
- Einrichtung von zusätzlichen Grundschulklassen;
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Ausbildung kontinuierlicher pädagogischer Beratungsteams.

Damit wurden folgende Ziele angestrebt:

- Erhaltung der indigenen Sprachen und damit Förderung der Zweisprachigkeit (mündlich und schriftlich);¹⁶
- Entwicklung eines neuen Modells für die unterschiedlichen Grade der Zweisprachigkeit bei Schülern und Lehrern;
- Nutzung der bisherigen Erfahrungen zur interkulturellen bilingualen Erziehung in Bolivien (Machaca, 2010).

Das Pilotprojekt wurde von 2006 bis 2008 von einem in der bilingualen interkulturellen Erziehung bereits erfahrenen Team vorbereitet und konnte mit Hilfe der dänischen Entwicklungshilfe IBIS starten. Im Anschluss daran folgte die erste Phase (2008–2011). Sie begann an elf Schulen, die freiwillig am Projekt teilnahmen in Kooperation mit der Pädagogischen Lehrerbildungsanstalt, der Elternvertretung auf Distriktebene, der örtlichen Schulbehörde und bilingualen Beratungsteams.

Die offiziellen Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und Curricula wurden mithilfe des Beratungsteams durch spezifische bilinguale interkulturelle Materialien ergänzt und regelmäßig, jedoch mindestens einmal pro Woche eingesetzt. Grob eingeteilt sollten folgende bilingualen Gruppen bedient werden:

- Zweisprachige mit gleichwertiger Verwendungskompetenz in Spanisch und Quechua,
- Zweisprachige mit Quechua-Dominanz,
- Zweisprachige mit Spanisch-Dominanz,
- Spanisch-Einsprachige.

Es wurden folgende pädagogische Strategien verwendet:

- Benutzung der Mutter- bzw. Haussprache – Quechua – für kulturtypische Praktiken, Rituale, religiöse Feste und Gemeinschaftsprojekte;
- Benutzung der zweiten Haussprache – Spanisch, vorzugsweise im Umgang mit spanischsprachigen Mitbürgern;
- Spanisch als Unterrichtssprache sowie in urbanen Alltagssituationen.

Spanisch ist die erste und Quechua die zweite pädagogische Sprache.¹⁷ Das Projekt strebt eine *komplementäre* Zweisprachigkeit an, die in der Unterrichtspraxis dazu führt, dass die Themenbereiche zunächst in Spanisch eingeführt und erklärt werden und gleich anschließend mit kulturspezifischer Anpassung in Quechua vervollständigt werden (z.B. im Bereich Ernährung: Zubereitung von Mahlzeiten in der Stadt und auf dem Lande). Dies ist ein mutiger innovativer Schritt, da in den üblichen bilingualen Modellen die Sprachen strikt getrennt, hintereinander eingesetzt wurden in unterschiedlichen Unterrichtseinheiten. Diese pragmatische simultane Verwendung stützt sich auf die alltägliche mehrsprachige Kommunikation, abhängig

von Thema und Sprachbeherrschung der Kommunikationspartner, wie sie u.a. von der Autorin bereits vor längerer Zeit in einer mehrjährigen empirischen Studie bei Zweisprachigen in Ayacucho/Peru analysiert und beschrieben worden ist (Gleich, 1982).

Alternative Zweisprachigkeit, d.h. je Thema eine andere Sprache, wird im Unterricht erst verwendet, wenn die Zweisprachigkeit ausgewogen entwickelt ist. Damit wird ein rücksichtsvoller Lernprozess sowohl für Kinder als auch für die Lehrer entwickelt, der den unterschiedlichen Graden der Sprachbeherrschung entspricht. *Interkulturalität* wird praktisch simultan praktiziert, mithilfe interkulturell konzipierter Unterrichtsmaterialien zu den verschiedenen Lebensbereichen.

Das Axiom – *produktiv* – anstatt theorielastigem Frontalunterricht, wird umgesetzt in praktischen Aktivitäten, wie Backen, Kochen, Weben, Hausgärten, Technik und zwar gemeinschaftlich in kleineren Projekten zusammen mit den Eltern und Lehrern.

Die Entwicklung und Bereitstellung der zusätzlichen Unterrichtsmaterialien in Quechua sowie die Fortbildung der Lehrkräfte waren und bleiben zentrale Schwerpunkte des Projekts. Die ergänzenden Unterrichtsmaterialien (*materiales de apoyo*) umfassen eine Referenzgrammatik für Quechua, Rechtschreibnormen,¹⁸ Satz- und Formenlehren, Vokabularen, themenorientierte Übungsblätter, Anleitungen zum Unterricht von Spanisch und Quechua, diverse Textsorten (Erzählungen, Rätsel, Gedichte, Lieder, Kochrezepte, Naturheilmittel, Sprach- und Rechenspiele) (vgl. Acción Andina, 2008, 2009, 2010).

Die Diffusion der Materialien und Ergebnisse im öffentlichen Bereich, z.B. auf der 4. *Feria Educativa Intercultural (Interkulturelle Bildungsmesse)* 2011, an der die wichtigsten Repräsentanten der Bildungsbehörden und die Vertreter der örtlichen und nationalen Indigenen Organisationen teilnehmen, hat wesentlich zur Akzeptanz der bilingualen interkulturellen Grundbildung beigetragen. Hierdurch wurde das Projekt so attraktiv, dass nach einer erfolgreichen externen Evaluierung eine zweite Phase (2012–2016) folgte, in der es nun zur Konsolidierung und Ausweitung des Projekts auf die Minenstadt Potosí kam (IBIS-Acción Andina de Educación, 2012).

3.3 Fortbildung des Lehrpersonals

Die Lehrerfortbildung ist die tragende Säule des Projekts und wird in den ersten sechs Monaten des Schuljahres wöchentlich durchgeführt, differenziert für monolinguale und bilingualen Lehrkräfte und danach 14-täglich parallel zu den interkulturellen bilingualen Unterrichtseinheiten. Schwerpunkte der Fortbildung sind:

- Die Sensibilisierung der Lehrer für die soziale, kulturelle, sprachliche und pädagogische Lebenswelt;
- Die Stärkung ihrer kulturellen und sprachlichen Identität als Quechua, um die Verantwortung zum Erhalt ihrer Kultur und Sprache zu entfalten und damit nachhaltige gemeinsame Lernprozesse zu schaffen;
- Verbesserung der mündlichen und vor allem der schriftlichen Kompetenz in Quechua für den quechuasprachigen Unterricht;
- Einführung und Handhabung der Unterrichtsmaterialien des Projekts;
- Unterrichtsbeobachtung und -beratung durch das Beratungsteam des Projekts;
- Einrichtung von internen Beratungsteams für die interkulturelle bilinguale Bildung in jeder Schule.

Die in den Fortbildungen erarbeiteten praktischen Unterrichtshilfsmittel werden in den Schulen benutzt und/oder ausgestellt (vgl. Projektziel 3, Tab. 3).

3.4 Resultate des Projekts

Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Ergebnisse des Projekts. *Institutionell* ist die erste Phase des Projekts eine Vorwegnahme¹⁹ der Bildungsreform und des neuen Basiscurriculums für die besonderen Bedürfnisse der Quechua-Migrantenkinder in Sucre. Aus pädagogischer Sicht nutzt das Projekt zwei Erwerbs-/Lernschiene zur Wissensbildung, eine spanische und eine Quechua-Weltsicht.

Spanisch und Quechua sind pädagogische Sprachen, deren Gebrauch kontextabhängig, parallel, komplementär oder unabhängig voneinander die Zweisprachigkeit fördert.

Die Intra- und Interkulturalität wird nicht nur im Klassenzimmer, sondern in der gesamten Schule, schrittweise auch unter den Lehrern aufgebaut. Die zweisprachige interkulturelle Identität unter Lehrern und Schülern wird gestärkt.

Die indigene Sprache wird durch die Verwendung als Unterrichtssprache weiter entwickelt und in die öffentlichen Räume wie bei den Bildungsmessen und ähnlichen Veranstaltungen getragen.

Insgesamt findet ein respektvoller sprachlicher und interkultureller Annäherungsprozess unter spanischsprachigen und zweisprachigen Lehrern statt, der wechselseitig die Sprachen und das Kulturinteresse im Sinne der neuen Verfassung, der Bildungsreform und dem Gesetz zum Schutze der indigenen Völker stärkt.

Ähnliche Projekte wie in Sucre sind für die Aymara-Bevölkerung in El Alto, der Satellitenstadt oberhalb von La Paz mit über einer Million Einwohnern, in Vorbereitung.

Tabelle 3: Ergebnisse nach Zielvorgaben

1. Projektziel: <i>Einführung der bilingual intra-interkulturellen und praktisch-produktiven Grundbildung</i> (erreicht)	
5.500 Schüler werden in bilingualer interkultureller Grundbildung (Quechua-Spanisch) geschult.	5.491 Schulkinder haben teilgenommen.
180 Lehrer aus Sucre nehmen an den 14-täglichen Fortbildungen zur linguistischen und pädagogischen Reform des Projekts teil, um den Unterricht konform zu gestalten.	199 Lehrer haben an den Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen.
Die spanisch-quechua-zweisprachigen Lehrer aus Sucre und Potosí streben den Erwerb besserer Quechuakenntnisse an, u.a. die standardisierte Orthographie unter Anleitung der Teams von AAE.	Die mündliche und schriftliche Beherrschung der Quechua-Sprache verbessert sich und berücksichtigt die normativen Vorgaben des Erziehungsministeriums.
Konstruktive Lehr- und Lernprozesse verlaufen auf zwei Schienen, Spanisch als erste pädagogische und Quechua als zweite pädagogische Sprache.	Kontinuierlich werden diese Lehr- und Lernprozesse unter Verwendung der parallelen, simultanen oder komplementären oder alternativen Zweisprachigkeit im Unterricht umgesetzt.
Lehrer und Schüler produzieren gemeinsam Quechua und Spanisch.	Die entsprechenden Arbeiten werden in den Földern der Schulkinder gesammelt.
2. Projektziel: <i>Teilnahme der Pädagogischen Universität Mariscal Sucre (UPMS)</i> (erreicht)	
38 Dozenten der UPMS nehmen an den Fortbildungen zur mündlichen und schriftlichen Entwicklung des Quechua teil.	28 Dozenten und Führungskräfte der UMPS nehmen monatlich an den Fortbildungsmaßnahmen teil.
Die Lehrer der Vorschule, Grund- und Sekundarstufe sind in der Lage, die Curricula der Lehrerbildung im Rahmen des neuen Bildungsgesetzes anzuwenden.	Inhalte der pädagogischen Einheiten zur Kosmvision und indigen-originären Paradigmen werden diskutiert, analysiert und für die curriculare Lehrerbildung vorbereitet.
3. Projektziel: <i>Annahme des neuen bilingualen interkulturellen Bildungskonzepts in der regionalen Erziehungsgemeinschaft</i> (erreicht)	
Bildungsinstitutionen des Dept. Chuquisaca (departamentale Bildungsbehörden, Distriktverwaltung, die UPMPS, und die Leitungen der Schulen) beteiligen sich und unterstützen die Aktivitäten des Projekts.	Die vier genannten Institutionen haben im Berichtsjahr 2011 vielseitig Interesse und Unterstützung für das Projekt gezeigt.
Die folgenden gesellschaftlichen Organisationen (CSUTCB = Gewerkschaft, Bildungsrat der Quechua Nation, CENAQ = Consejo Educativo de la Nación Quechua, die Elternvereinigungen sowie Schülervertretungen) interessieren sich und nahmen aktiv an den Aktivitäten des Projekts teil.	Alle erwähnten Basisinstitutionen haben großes Interesse an dem Projekt gezeigt und aktiv mitgearbeitet.
11 bilinguale Beratungsteams werden gebildet und bieten pädagogischen Follow-up in den beteiligten Schulen an.	Die bilingualen Beraterteams sind zustande gekommen und kommen erwartungsgemäß ihren Beratungsaufgaben nach.

Quelle: Choque, 2012; zusammengefasste Übersetzung durch die Autorin.

4. Fazit: Zusammenfassung und Ausblick

Die Regierungen Boliviens haben seit der Unabhängigkeit (1825) zunächst die indigene Bevölkerung im Bildungswesen ignoriert oder nur zögerlich zur Kenntnis genommen. Erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist eine positive Veränderung in den verschiedenen Bildungsreformen zu verzeichnen. Dieser soziale Wandlungsprozess ist auf die massiven indigenen Basisbewegungen zurückzuführen, die ihre Ziele deutlich artikuliert und die Regierungen massiv bedrängt haben. Somit konnte das Ziel einer sprach- und kulturspezifischen Bildung für alle Bolivianer, der interkulturellen multilingualen Bildung gesetzlich verankert werden.

Diese Visibilisierung der indigenen Völker in der Öffentlichkeit hat letztendlich auch zur Folge, dass parlamentarische Mehrheiten zur Annahme der neuen Verfassung von 2009, dem Bildungsgesetz von 2010 und dem Gesetz zum Schutz der sprachlichen und kulturellen Rechte von 2012 zustande kamen. Die Implementierung dieser Gesetze hat begonnen und bleibt weiterhin eine große und komplexe Aufgabe für die bolivianische Gesellschaft.

Bolivien hat darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag gegen die Diskriminierung der indigenen Völker in den lateinamerikanischen Ländern geleistet.

Allerdings ist die Revitalisierung der indigenen Sprachen auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene nur geringfügig vorangekommen und im Grunde fast nur für die größeren Sprachgemeinschaften (Aymara, Quechua und Guarani). Die kleineren Sprachgruppen im Tiefland geben dem Druck der dominanten Sprache Spanisch nach, verzichten auf die intergenerationelle Weitergabe und werden nur sporadisch erforscht und gefördert. Dies erklärt auch den dortigen Rückgang der indigenen Sprachen als Erst- und Muttersprachen. Bedauerlich ist, dass außerdem die individuelle Zweisprachigkeit (indigene Sprache und Spanisch) bislang noch nicht die Wertschätzung der breiten Öffentlichkeit erlangt hat.

Das Projekt der interkulturellen bilingualen Bildung für Quechua-Migrantenkinder in Sucre war bisher erfolgreich und wird vom Erziehungsministerium als vorbildlich eingestuft.

Die Verlängerung des Projekts um eine zweite Phase bis 2016 und die Ausweitung auf Potosí ist ein Beweis für die Akzeptanz seitens der Bildungsgemeinschaft einschließlich ihrer lokalen Organisationen und der dänischen NGO IBIS.

Ähnliche Projekte wie in Sucre sind für die Aymara-Bevölkerung in El Alto, der Satellitenstadt oberhalb von La Paz, bereits in Vorbereitung.

Die Umsetzung der anspruchsvollen Bildungsreform und der positiven Sprachgesetzgebung bleibt eine große und anhaltende Herausforderung für die Politik und Gesellschaft Boliviens.

Anmerkungen

1. Ziel der ‚Bildungsrevolution‘ sei eine Bildung, die „für die soziale Gerechtigkeit und Gleichheit zwischen allen Bolivianern erzieht“, so Morales (Beutler, 2010).
2. *Acción Andina de Educación* ist eine bolivianische NGO zur Verbesserung der Bildung andiner Schüler und wird im Wesentlichen von IBIS Bolivia unterstützt (ibisbolivia.org).
3. In diesem Beitrag benutzt die Autorin sowohl die spanische Schreibweise *Quechua* als auch die deutsche *Ketschua*; letztere insbesondere, um die deutschsprachige *Ketschuaforschung* von Middendorf über Trimborn bis zu Wölck zu würdigen (vgl. Wölck & Gleich, 2000).
4. Sichra (2013) verweist darauf, dass im neuen Sprachengesetz von 2012 im Vergleich zum Zensus von 2001 drei kleine Sprachen (puquina, Toromona und machachajuyay-kallawaya) hinzugefügt werden, deren Existenz/Überleben nicht nachgewiesen ist. Außerdem stellt sie die Offizialisierung so unterschiedlich standardisierter Sprachen in Frage.
5. Der Wirkungsbereich von offizieller Staatssprache geht über den deutschen Begriff Amtssprache hinaus; er gilt für alle sozialen Kommunikationsbereiche.
6. Warisata ist die drittgrößte Ortschaft im Landkreis (*bolivianisch*: Municipio) Achacachi in der Provinz Omasuyos. Die Ortschaft liegt auf einer Höhe von 3.845 m am Südrand der Cordillera Muñecas, nur sieben Kilometer Luftlinie entfernt vom ‚Golf von Achacachi‘ im südöstlichen Teil des Titicaca-Sees.
7. Am 6. Juni 1909 wurde in Sucre unter der Regierung von Ismael Montes und Minister Sánchez Bustamante die erste nationale Lehrerbildungsschule gegründet. Im Mai 1999 wurde sie per Dekret zur *Universidad Pedagógica Nacional ‚Mariscal Sucre‘* mit den Spezialisierungen in Mathematik, Physik, Biologie, Umwelterziehung, Philosophie, Psychologie, Kommunikation, Sprache und Literatur und Sozialwissenschaften institutionalisiert, um den Ansprüchen der damals gültigen Bildungsreform Rechnung zu tragen.
8. *Indigena* ist im Wörterbuch der Real Academia und auch in anderen Nachschlagewerken nicht ausgewiesen. Es bedeutet im bolivianischen Kontext Schulen mit Indios (Lehrkräften) und für die Indios. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die Bezeichnung ‚Indio‘ als nicht diskriminierend benutzt; die Bolivianer bevorzugten oft *pueblos originarios* (ursprüngliche Völker im Sinne von den ersten nachgewiesenen Bewohnern). In Mexiko bezeichnen sich noch heute viele Ethnien als Indios. *Indigen* ist der politisch neutralisierte Ausdruck, der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts international eingeführt wurde.
9. Der *Convenio Andrés Bello* ist ein regionaler Verbund zur Förderung der regionalen Integration durch Bildung, Kultur und Technologie mit Sitz in Bogota. Er wurde vor 32 Jahren von Bolivien, Chile, Kolumbien, Ecuador, Peru und Venezuela gegründet; 1980 trat Panama bei, Spanien 1982, Cuba 1998 und Paraguay 2001.
10. In vielen lateinamerikanischen Ländern gibt es während einer meist 4-jährigen Amtsperiode sehr häufig Wechsel des Erziehungsministers, und diese haben das Recht und die Neigung, alle curricularen Veränderungen ihrer Vorgänger durch Dekrete außer Kraft zu setzen, Beamte und Angestellte zu entlassen und die Lehrer neu auszuwählen. Infolge mangelnder Kontinuität können somit Reformen kaum umgesetzt und evaluiert werden.
11. *Educación Descolonizadora* (entkolonialisierende Bildung) ist nunmehr ein Kernbegriff der Reform und impliziert die Loslösung von fremden Modellen und Konzepten.
12. *Buen Vivir, Sumaq kawsay* in Quechua, wird seit 2000 von allen andinen Ländern als Entwicklungskonzept übernommen und dominiert in dem politischen Diskurs gegen neoliberale Wachstumstheorien.

13. Das Programm PROFOCOM (*Programa de Formación complementaria para maestras maestros en ejercicio*) begann im August 2012. Es handelt sich hierbei um eine Zusatzfortbildung für Lehrer und Lehrerinnen im Dienst. Rund 70 Prozent (127.000) aller sich im Dienst befindenden Lehrer nehmen derzeit daran teil (www.profesbo.com/blog/profocom-2013-convocatoria-requisitos).
14. Terminus von Gogolin (1994), den sie für die Migranten in Deutschland einführt, der aber genau zutreffend ist für nationale Migration in multilingualen Vielvölkerstaaten, wie hier in Bolivien.
15. Schwerpunkte der Lehrerfortbildung sind die Sensibilisierung der Lehrer für die soziale, kulturelle, sprachliche und pädagogische Lebenswelt und die Stärkung ihrer kulturellen und sprachlichen Identität als Quechua, um die Verantwortung zum Erhalt ihrer Kultur und Sprache zu entfalten und damit nachhaltige gemeinsame Lernprozesse zu schaffen.
16. Vgl. hierzu die Studien von Gleich (1998a, b, 2001, 2002, 2003a, b) zur mehrsprachigen Schriftlichkeit und Literalität in Bolivien, die im Rahmen des DFG-Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg entstanden sind.
17. Das Projekt vermeidet bewusst den auf formalen Unterricht begrenzten Terminus didaktisch und bevorzugt *pädagogisch* für die angestrebte ganzheitliche Erziehung.
18. Vgl. hierzu Plaza (2009), bedeutender bolivianischer Quechua-Linguist, der seit 20 Jahren die Bildungsreformen berät und Prozesse der Standardisierung, Revitalisierung und Modernisierung des Quechua in Bolivien gefördert hat.
19. Der Leiter des Projekts, C. Choque, Ex-Bildungsvizeminister Boliviens, benutzt diplomatisch den Ausdruck *antesala* (*Foyer/Empfangshalle*).

Literatur

- Acción Andina de Educación & IBIS. (2008). *Materiales de educación intercultural bilingüe. Castellano-Qhichwa, Guía didáctica*.
- Acción Andina de Educación. (2009). *Vocabulario básico, castellano – quechua*.
- Acción Andina de Educación. (2010). *Estructura morfológica de La palabra Quechua, Qhichwa Simip Ukhunpa T'aqaynin* (Serie EIB en contextos urbanos, No. 2).
- Adelaar, W. (2007). Threatened languages in Hispanic South America. In M. Brenzinger (Ed.), *Language diversity endangered* (pp. 9–28). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Adelaar, W. & Muysken, P. (2004). *The languages in the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores* (2 vols. y un juego de mapas). La Paz: UNICEF y VIPCA.
- Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes* (Cuadernos de Investigación, No. 52). La Paz: UNICEF y CIPCA.
- Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia* (Cuadernos de Investigación, No. 56). La Paz: UNICEF y CIPC.
- Albó, X. & Anaya, A. (2003). *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación bilingüe en Bolivia* (Cuadernos de Investigación, No. 58). La Paz: UNICEF y CIPCA.
- Anaya, A. (2001). Ziele und Stand der Bildungsreformen in Bolivien. In R. Sevilla & A. Benavides (Hrsg.), *Bolivien: Das verkannte Land?* (S. 302–306). Bad Honnef: Horlemann.

- Barí, C.G. (2004). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: Un panorama* (2. ed. actualizada y aumentada, versión electrónica). La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Beutler, B. (2010, 03. Dezember). Boliviens Staat erobert Bildung zurück. *Portal amerika21.de. Nachrichten und Analysen aus Lateinamerika und der Karibik*. Verfügbar unter: <https://amerika21.de/nachrichten/2010/12/17546/bolivien-bildung-reform> [16.09.2013].
- Bolivia (2007). *Propuesta de la nueva constitución política del Estado* [ratifiziert 2009 und amtlich verkündet 2010]. Verfügbar unter: http://probolivia.net/Nueva_CPE.pdf [05.12.2007].
- Bolivia (2010). *Nueva ley de educación de Avelino Siñani y Elizardo Pérez*.
- Bolivia (2012). *Ley general de derechos lingüísticos y culturales 2012*.
- Choque, C. (2012). *Informe narrativo correspondiente al tercer cuatrimestre* [Projektfortschrittsbericht 2011 der AAE und IBIS, Manuskript per internet erhalten März 2013].
- Contreras, E.M. & Talavera Simoni, M.L. (2004). *Examen parcial. La reforma educativa Boliviana 1992–2002*. La Paz: Fundación PIEB.
- Crevels, M. (2002). Why speakers shift and languages die: An account of language death in Amazonia Bolivia. *Indigenous Languages of Latin America*, 3, 9–30.
- D’Emilio, L. (2001). *Voices and processes towards pluralism. Indigenous education in Bolivia*. (New Education Division Documents, No. 9). Stockholm: SIDA.
- Dutcher, N. (1995). *La utilización de los idiomas primero y segundo en la educación primaria: Estudios de casos seleccionados* (Documento de trabajo del personal del Banco Mundial). Washington: World Bank.
- Dutcher, N. (2001). *Expanding educational opportunity in linguistically diverse societies*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (Multilingual Matters, No. 76). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fondo Indígena (FI). (2007). *Pueblos indígenas y ciudadanía ‘Los Indígenas Urbanos’*. La Paz: Fondo Indígena. Verfügbar unter: <http://www.fondoindigena.org> [02.09.2013].
- Gleich, U. von (1982). *Die soziale und kommunikative Bedeutung des Quechua und Spanischen bei Zweisprachigen in Peru (1968–1978)*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.
- Gleich, U. von (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina* (Schriftenreihe der GTZ, Bd. 214). Eschborn: GTZ.
- Gleich, U. von (1994). *El bilingüismo quechua castellano entre migrantes en Lima: Encrucijada entre desplazamiento total o obsolescencia del quechua*. Opción: Universidad del Zulia en Maracaibo.
- Gleich, U. von (1997). La democratización de la política cultural para los pueblos indígenas de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación*, 39/40, 31–30.
- Gleich, U. von (1998a). Los derechos lingüísticos y la revalorización de las lenguas indígenas en la educación de adultos. En L. King (Coord.), *Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas* (pp. 51–72). San Rafael: UNESCO y Plaza y Valds.
- Gleich, U. von (1998b). Comunicación y literacidad entre bilingües en aymara y castellano. *Revista Lengua, Revista de la Carrera de Lingüística de Idiomas*, 10, 135–181.
- Gleich, U. von et al. (1999). *Informe de evaluación del P.INSEIB*. [Internes Dokument]. La Paz: GTZ.

- Gleich, U. von (2001). Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftlichkeit in Bolivien. In R. Sevilla & A. Benavides (Hrsg.), *Bolivien. Das verkannte Land?* (S. 324–344). Bad Honnef: Horlemann.
- Gleich, U. von (2002). Multilingual literacies in Bolivia. In M. Crevels, S. van de Kerke, S. Meira & H. van der Voort (Eds.), *Current studies on South American languages* (pp. 57–74). Leiden: University of Leiden, CNWS.
- Gleich, U. von (2003a). Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje. En J. Jung & L.E. López (Coord.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 105–118). Madrid: Ediciones Morata.
- Gleich, U. von (2003b). Multilingualism and multiculturalism in Latin America: Matters of identity or obstacles to modernization. En A. Ouane (Ed.), *Towards a multilingual culture of education* (pp. 261–299). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Gleich, U. von (2010). *Retos en política lingüística en la América Latina multiétnica: Objetivos para el Bicentenario de la Independencia (2010–2026)*. Lengua y Lucha sociopolítica en el mundo hispánico. Simposio. New Castle: Americas Research Group, School of Modern Languages, Institut Ramon Llull, Newcastle University.
- Gogolin, I. (1994). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts) (S. 55–61). Tübingen: Narr.
- Gogolin, I. von (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy* (S. 263–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanemann, U. & Gleich, U. von (2004). *Nuevos maestros para Bolivia. Informe de evaluación del proyecto de institutos normales superiores en educación intercultural bilingüe*. Hamburg: UNESCO & GTZ, La Paz.
- IBIS-Acción Andina de Educación (AEE). (2012). *Informe narrativo correspondiente al tercer cuatrimestre 2011*.
- Ipiña Melgar, E. (1996). *Paradigma del futuro. Reforma educativa en Bolivia*. La Paz: Santillana.
- López, L.E. (2006). *Diversidad ecológica del lenguaje en Bolivia*. La Paz: Plural & Proeib Andes.
- López, L.E. (2009). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. Con la colaboración de Luz Jiménez, Vicente Limachina y Guido Machaca, Proeibandes*. La Paz: Edición Plural.
- López, L.E. & Küper, W. (2002) *Intercultural bilingual education in Latin America. Balance and perspectives* (Education Report, No. 89). Eschborn: GTZ.
- Machaca, G. (2010). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. *Revista Guatemalteca de Educación*, 2 (3), 71–119.
- MINEDU (Ministerio de Educación) & GTZ (2005). *Desafíos y resultados. Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (PINS-EIB), 1997–2005*. La Paz: MINEDU.
- Nucinkis, N. (2006). La EIB en Bolivia. En L.E. López & C. Rojas (Coord.), *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial, GIZ-Plural Editores.
- Patrinos, H.A. & Psacharopoulos, G. (1994). *Returns to investment in education: South America*. Washington: World Bank.
- Pérez, E. (1962). *Warisata. La escuela Ayllu*. La Paz: Editorial Burillo.

- Plaza, P. (2009). Procesos de normalización de las lenguas indígenas en Bolivia. En *Nuestra lengua vive si la hablamos, Memoria del taller nacional de normalización lingüística* (Cochabamba, agosto de 2009) (pp. 71–119). La Paz: Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia y Ministerio de Educación.
- Plaza, P. (2012). Revitalización lingüística en la nación Yurakaré. *Pueblos Indígenas y Educación*, 62, 147–185.
- PROFOCOM (Programa de Formación complementaria para maestras maestros en ejercicio). (2013). *ProfesBo – Comunidad virtual*. Verfügbar unter: www.profesbo.com/blog/profocom-2013-convocatoria-requisitos/ [16.09.2013].
- Sichra, I. (Coord.). (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (vol. 2.). Quito: FUNPROEIB Andes, AECID y UNICEF. Verfügbar unter: www.unicef.org/lac/PERU_revisado.pdf [16.09.2013].
- Sichra, I. (2013) Estado plurinacional-sociedad plurilingüe: ¿Solamente una educación simbólica? *Revista Páginas y Signos*, 9, 70–118.
- Speiser, S. (2004). Indigene Völker in Städten: präsent und doch nicht wahrgenommen. In GTZ (Hrsg.), *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 169–188). Heidelberg: Kasperek-Verlag. Verfügbar unter: http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader_komplett.pdf [03.09.2013].
- Ströbele-Gregor, J. (2004). Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika. Herausforderungen an die Demokratie. In GTZ (Hrsg.), *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit* (S. 1–114). Heidelberg: Kasperek-Verlag. Verfügbar unter: http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/de-Reader_komplett.pdf [16.09.2013].
- World Bank (1993). *Bolivia. Education sector: A proposed strategy for sector development and international assistance* (Report No. 12042 BO). Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (1994). *Bolivia. Education reform project. Staff appraisal report*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Wölck W. & Gleich, U. von (2000). Das Studium der Eingeborenen Sprachen Südamerikas: Ketschua. In S. Auroux, E.F.K. Koerner, H.-J. Niederehe, K. Versteegh et al. (Eds.), *History of the language sciences: An international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present* (pp. 950–959). Berlin: de Gruyter.